

KÖZOKTATÁS ÉS MŰVÉSZETI NEVELÉS

Nagyon időszerű, bonyolult kérdést jelez a cím, ami körül kiterjedt viták folynak a szakemberek körében, de a közvélemény is bekapcsolódott ezekbe. Miért e sok vita? Miért került az érdeklődés középpontjába a művészeti nevelés látószólag periférikus kérdése, amikor a közvélemény és a politikai vezetés is napirendre tűzte a közoktatás fejlesztését.

Mindenekelőtt az oktatás társadalompolitikai jelentősége alapozza meg. A szakemberek, de az egész társadalom kutatja mindazokat a kérdéseket, amelyek alkalmasnak látszanak arra, hogy az oktatás hatékonyságát, teljesítőképességét növelni tudjuk. Az MSZMP KB-nak 1982. áprilisi beszámolóját és az ott elfogadott határozat előkészítését széles körben vitatták a szakemberek. A tudomány állásfoglalása, a szakemberek tapasztalatainak összegyűjtése és feldolgozása, a közvélemény figyelmének a felkeltése, igénylése érthető, mert nemcsak a társadalom politikai tevékenységében résztvevők szélesedő körét érinti, hanem még ennél is tágabbat. Mindenki szülőként, rokonként érdekelt abban, ami az iskolában történik, s ezért igen érzékenyen reagál az iskolai változásokra. Ilyen volt a felhőrdülés a történelem kikapcsolásakor az érettségi tantárgyak közül, amit később döntéssel kellett korrigálni. Jogos volt a háborgás a kapkodások és rögtönzések elítélésében. A tapasztalatok felhalmozására építve az MSZMP KB állásfoglalása joggal szabta meg azt az irányt, hogy a meglévő kereteket kell jobban kihasználni. Az iskolarendszer mind újabb és újabb átszervezése, ami csak zavart kelt, s a kapkodás érzését ébreszti, szülőben pedagógusban, társadalomban egyaránt, elbizonytalanító tényező.

A közoktatás helyzetének mérlegelése, értékelése, a benne rejlő lehetőségek tudatos feltárására való törekvés általában igen fontos, hasznos. Különösen fokozta időszerűségét a jelenlegi helyzet, amelyre jellemző a közoktatás kereteinek még tudatosabb, átgondoltabb kiaknázásának szükségessége, hiszen az oktatásra szánt felhasznált időmennyiséget nem lehet növelni. Az ötnapos munkahétre való áttérés még a jelenlegi időkeretet is megrövidítette.

Csaknem megoldhatatlan nehézségeket jelentett az ötnapos munkahét bevezetése az oktatásban, amelyeket a tanév beosztásának ésszerűbb rendszerével stb. kellett, lehetett feloldani. Ugyanakkor köztudottan napirendre került az amúgy is gyakorta hangoztatott túlzásfolttság feloldásának fokozottabb igénye is, s ez sokszor félelmetes javaslatokban, csaknem intézkedésekben látott napvilágot, amelyek előszele is országos felháborodáshoz vezetett. Ijesztő lett volna - lenne -, az ötnapos munkahét bevezetése ürügyén, vagy a keletkezett feszültségek megoldásának kényelmesebb útját választva egyszerűen elhagyni tárgyakat, a közoktatás céljainak rendszerét oly módon átszerkeszteni, hogy a művészeti-esztétikai nevelésről vagy annak jelentős részéről lemondva, a közoktatás alapvető személyiségformáló feladata háttérbe szorulna, a szocialista ember személyiségének harmónikus fejlesztése helyett egyoldalú törekvések érvényesülnének. Pedig éppen ez a paradox helyzet kezdett előállni: a közoktatás korszerűsége ürügyén került volna sor a művészi-esztétikai nevelés háttérbeszorítására, elszorvasztására, ami kifejeződött volna óraszámokban, a tárgyak létében, tekintélyében, lehetőségeiben egyaránt. Köztudott, hogy az országos felháborodás oda vezetett, hogy illetékes személyiségek foglaltak állást a tömegkommunikációs eszközök nyilvánossága előtt, arra törekedve, hogy a közoktatás korszerűségének hibás, egyoldalú felfogásával szemben, helyet kapjon a művészeti nevelés is a korszerű közoktatási rendszerben. Így került sor az ének-zeneoktatás, a zenei nevelés helyzetének az értékelésére, de ehhez hasonlóan országos kérdéssé vált a vizuális nevelés

helyzetének az átgondolása is. Sokkal halkabban, de az irodalom-oktatás helyzetének "veszélyeztetettsége" is felbukkant, az óraszám-büvölet jegyében, a korszerűség hamisan felfogott érdekeinek tükrében. Iskolatípusok között igen nagyok a különbségek, de lényegében valamennyi iskolatípus közös nagy kérdése: mit jelent a művészi-esztétikai nevelés, mi a célja, helye az adott szerkezetben, mi a funkciója és mik a feltételek ezen funkciók teljesítéséhez az adott iskolatípusban?

Az óraszám büvöletét említettem, s ezzel kapcsolatban őszintén meg kell vallanom, hogy a sokszor emlegetett túlterhelés problémájára is gondoltam. A túlterhelés elleni, gyakorlatilag nem is különösebben eredményes harc ugyanis tovább csökkentette a közoktatás tényleges teljesítőképességét, s sajnálatos módon nagyon sokszor adott ez a jelzővá merevedett túlterhelés-ellenesség menlevelet a kényelmesebb, de hallatlanul kártékony igénytelenségnek, szürkeségnek, ami megfojtja az iskola tehetség-feltáró, tehetség-gondozó feladatának teljesítését.

A közoktatás helyzetének felülvizsgálata, az 1972-ben hozott oktatáspolitikai KB-határozat végrehajtásának ellenőrzése során, jogos igényként került előtérbe a közoktatás korszerűségének kérdése. Ugyanakkor, a korszerűség értelmezésében nagyonis eltérőek a vélemények. Márpedig az iskola által produkált eredmények értékelésénél alapvető szempont, hogy mennyire korszerű az a műveltség /a műveltség korszerűségét az általános és szakmai műveltség szerves, dialektikus egysége jegyében kell felfogni/, amit az iskolai képzés-nevelés képes adni.

A korszerűség értelmezése sokféle félreértés számára adott talajt az elmúlt években, s úgy tűnik, hogy ezek a félreértések még mind a mai napig nem szűntek meg teljesen. A korszerűség technicista értelmezése, a technicizmus szellemiségének megjelenése az egyik ilyen megközelítés, amely

teljesen félreértelmezi, meghamisítja a korszerűség valóságos tartalmát. Ez a felfogás az iskola modernségének mércéjeként a technikai műveltség szintjét jelöli meg, beleértve ebbe a technikai műveltséget megalapozó természettudományos műveltséget is. Valószínűleg senki sem vitatja a természettudományos-technikai műveltség nagy és növekvő szerepét körünkben, amelyet nem ok nélkül lehet a tudományos-technikai forradalom /haladás stb./ korának minősíteni. Vitathatatlan, hogy a korszerű műveltség tartalmazza, s egyre inkább tartalmazza a technikai műveltséget is, amely sok vonatkozásban mintha "végterméke" is lenne, vagy legalábbis integratív módon foglalja össze a műveltség valamennyi további elemét is. Kérdés: a technikai műveltség előtérbe kerülése megalapozza-e a műveltség más elemeinek degradálását, s nem utolsósorban a művészeti nevelés szerepének a lekicsinyítését. Valószínűleg senki nem vádolhat meg személy szerint a technikai műveltség lebecsülésével, hiszen eddigi munkásságom során igyekeztem ennek jelentőségére felhívni a figyelmet, kidolgozni ennek szerepét.

De éppen ez a múltam adhat jogalapot annak bemutatására, hogy a technikai műveltség jelentőségének a felismerése, elfogadása, nem lehet a művészeti műveltség tagadásának indoka. Éppen ellenkezőleg, amint másutt már részletesen kimutattuk, a modern technikai műveltség, s a rá épülő szakmai felkészültség működőképessé, a modern humán műveltséggé az általános műveltségre támaszkodó módon válhat. Ez pedig nem nélkülözheti a művészeti neveléssel megalapozott általános műveltséget.

A technikai felkészültség primátusának szemlélete, s erre építve a művészeti műveltség lebecsülése, kimondva-kimondatlanul gyakran találkozott össze, vagy vált kifejezőjévé olyan szemléleteknek, amelyek a korszerűség értelmét még további torzító elemekkel alapozzák meg. A modernség értelmezésében nem ismeretlenek azok a nézetek, amelyek ennek dezideologizáltságában látják a mércét, a szcientizmus jegyében, tagadva az ezzel szembenálló eszmék műveltség-értékét, kor-

szerűségét a mai korban. Noha a művészeti nevelés lebecsülésében direkt módon igen kevésbé jelennek meg ezek a kifejezetten ideológiai-politikai nézetek, hibás, antimarxista szemléletek, - sokkal direkterben praktikus okok támasztják alá a művészet lebecsülését az iskolákban, - tagadhatatlan e nézetek beleépülése a művészeti nevelésbe, s még szélesebben: a humán műveltség lebecsülését, degradálását jelző nézetekbe. A dezideologizálás nem minden ideológia, hanem mindenekelőtt, vagy csaknem kizárólag a marxi ideológia elleni igényt fogalmazza meg. Politikai követelményt fejez ki e felfogás, amely saját ideológiát állít a marxizmus-leninizmussal szemben, a tudás modernségét az ideológia-nélküliségben határozva meg. Igaz, hogy ez a vélemény nagyon békésen összefér, egybekapcsolódik a korunkban divatos, terjedő polgári ideológiai törekvésekkel, a neokonzervativizmussal, ami köztudottan nagy ütemben szorítja ki a korszerűség jegyében - a "Marx halott, Lenin is halott" jelszó hangoztatásával - a korábbi ideológiai divatokat, az egzisztencializmust stb., de főképpen a mai polgári politikai tervezés védekezési reflexének minősíthető, a marxizmus jól ismert hatásával szemben. Ezért kell a modern tudás jegyeként az ideológia-nélküliséget előtérbeállítani, s erre az alapzatra építeni a modernség félreértelmezett felfogását. A dezideologizálódás sokszor fonódik össze a depolitizálódással is, a tudás politikanélküliségét hangoztatva, a műveltség pártosságának direkt-indirekt tagadásaként. A dezideologizálódás ideológia-jellege félreismerhetetlen: minden ideológia-tagadás, az emberi gondolkodás történetében nagyonis egyértelmű ideológiai tartalmakat hordozott - mint ezt a pozitivizmus keletkezése, s a ma elterjedt neopozitivista törekvések is mutatják, s amint korunk neokonzervatív filozófiai törekvéseinek elterjedése, divatja is jelzi.

A művészeti nevelés helye, szerepe a közoktatásban ezért igényeli az ideológiai háttér feltárását, a közoktatás szerepének a pontos értését. Nem egyszerűen arról van szó, hogy a korszerű társadalomban, a teljesítőképes gazdaság tudás általi megalapozásában a matematika az egyedül üdvöztető eszköz,

s mindent fel kell áldozni a matematika arányainak látványos emelése érdekében is, az irodalmat, sőt horribile dictu! még a történelmet is, amint azt már korábban jeleztük, hogy azután keservesen ismerjük fel a nemzet-tudat, a nemzeti önértékelés zavarait, ellentmondásait, amelyek teljesen érthető módon fakadnak a történeti felkészültség hiányából.

Nem változtat ezen a helyzeten a korszerűség olyan alternatívája sem, amely nagy előszeretettel differenciál a humán felkészültségen, sőt a humán tudományokon belül is, mégpedig azon az alapon, hogy különbséget tesz un. "kemény" és "lágy" tudományok között. Ez a "diszkrimináció" sem takarhatja el, hogy a nem "kemény" tudásnak számító ismeretek mennyire direkt módon épülnek bele a szakmai felkészültség látszólag csakis kemény szerkezetébe. Nemcsak arról van szó, hogy ma már egyre inkább terjed - és elismertséget vívott ki - a közgazdasági gondolkodás szerepe, a tudásnak olyan fontos részeként, mely nélkül a legjobb technikai felkészültség sem ér semmit sem. /A kitűnő technikai elgondolások megvalósításának gazdaságosságát ma már elemi szinten is illik ismerni./ De ennek a gondolatmenetnek azokat az állomásait is célszerű figyelembevenni, amelyek elvezetnek a gazdasági teljesítőképesség olyan forrásaihoz, mint amilyen az ipari formatervezés, a design szerepe és ennek megértése - ugyancsak gazdaságossági szempontból is, a létrehozott termékek eladhatósága vonatkozásában is stb. Anélkül, hogy ezt a szálát tovább gombolyíthatnánk, elég jelezni, hogy az iskola által produkált felkészültség, tudás korszerűségébe mennyire direkt módon fonódik bele az esztétikai, etikai, világnézeti, politikai felkészültség, amelyek nélkül egyszerűen nem lehet annak korszerűségéről beszélni.

Ezen a ponton kell visszajutni az iskola, a közoktatás feladatainak ahhoz az értékeléséhez, amely bázist teremthet annak a megítéléséhez, hogy mi a helye, szerepe az esztétikai-művészeti nevelésnek a közoktatásban, s annak korszerűsége megengedheti-e a művészet kirekesztését az időkeretei-

ben oly erőteljesen megkurtyított oktatási időből. Éppen a korszerűség fogalmának korszerű értelmezését kell szorgalmazni ezen a ponton - s ez nemcsak a korszerűség statikus, megmerevedett értelmezésének az elutasítását követeli meg, hanem a korszerűség jegyében az egyoldalú megközelítések veszélyeire is utalhat. Dinamikus, dialektikus nézőpontra van szükség a tudás, a műveltség korszerűségének a korszerű megítéléséhez, olyan szemléletre, amely éppen a totalitás-jellegére épít. Olyan totalitást jelent a műveltség, az iskola, a közoktatás által produkált felkészültség, amelynek szerves, elidegeníthetetlen része a művészet által közvetített értékek elsajátítása.

A közoktatás és a művészeti nevelés közti kapcsolatról beszélve figyelembe kell venni egy további kapcsolódást. Nevezetesen: a művészeti nevelés helyét, szerepét az esztétikai nevelésben, amely korántsem azonos vele, de a kapcsolat, az összefüggés vitathatatlan. Az esztétikai nevelés nem korlátozódik a művészeti nevelés által nyújtott lehetőségekre, akkor sem, ha köztudott módon éppen a művészet képes az esztétikai értékeket a legközvetlenebb módon kifejezni, s eljuttatni a tanulókhöz, az emberekhez. Az esztétikai nevelés szélesebb terepét ajánlom figyelembe: az esztétikum művészetben belüli terrénumához hozzákapsolva a művészetben túli esztétikum igen széles területeit is/ezek között nem utolsósorban a munka esztétikumát, amelynek felismerése, elismerése éppen az utóbbi időkben kezd terjedni/. Az esztétikai nevelés a közoktatásban is egyre inkább erre a szélesebb bázisra építhet. Az esztétikum értékeinek feltárásában, elsajátításában, az esztétikai szükségletek felkeltésében, fejlesztésében és kielégítésében egyre nagyobb a szerepe a művészetben túli esztétikumnak, a mindennapokban megtestesülő esztétikumnak /pl. a környezet esztétikai hatása stb./. Mindez azonban nem változtat azon, hogy az esztétikai nevelés fő árama a közoktatásban is a művészetekben rejlő esztétikumra épít, s ez az alapja a művészeti nevelésre támaszkodó esztétikai nevelésnek is.

A művészeti nevelés ilymódon kerül előtérbe az esztétikai nevelés helyzetének, feladatainak a tárgyalása során is. Így vert a művészeti nevelés a közoktatásban betöltött szerepének minden változásával kapcsolatos jelzés érthető módon nagy hullámokat, s ezek nem csupán a művészet helyét és oktatásban elfoglalt helyzetét, funkcióit érintő kérdések körében érvényesülnek, hanem szélesebb körben is, a művészet által közvetített esztétikai értékek helyzetének megítélésében is kiinduló bázisként, értékelhető hullámokként magyarázhatók. Az esztétikai nevelés állapotának fontos mutatója ilymódon a művészeti nevelés a közoktatásban, s éppen az esztétikai nevelés képes közvetíteni mindazokat az értékeket, ismereteket és az ismeretekre épülő hatásokat, nevelési következményeket is, amelyek belefoglalódnak a szocialista tudatformálás szélesebb, átfogóbb és integrálni alkalmasabb áramába.

Amikor a közoktatásban a művészet helyét vizsgáljuk, semmiképpen sem szabad ezzel azonosnak tekinteni az esztétikai műveltség állapotát. Az esztétikai műveltség és a művészeti műveltség szintjeinek azonosítása, vagy egyenesen összekeverése félrevezető lehet, ha tudatában vagyunk az esztétikai műveltség átfogó, összetett természetének. Félreértés lenne kikapcsolni az esztétikai műveltség szintjének meghatározásából többek között a munkához közvetlenül kapcsolódó esztétikai vonások, illetve a munka kulturáltsága helyzetének figyelembevételét, hiszen éppen e területeken jelenhetnek meg a kulturáltságnak olyan vonásai, amelyek a műveltség mai követelményeinek közvetlenül is képesek megfelelni. Ráadásul a kulturáltság fejlesztése a művészetben megtestesülő esztétikai értékekre ráépül, azokkal összekapcsolódik az esztétikai értékek jóval szélesebb köre, s az általuk képviselt kulturáltság számos vonása, amelyek nem szűkíthetők le a művészeti műveltség helyére, állapotára az oktatás körében, az iskolában. Bármennyire is alapvető a már említett zenei nevelés, vagy a vizuális kultúra direkt eszközeinek megléte az iskolában - ének és zene oktatása, rajz és művészettörténet oktatása stb. - a tanulóknak a kulturáltság fejlesztése jóval szé-

lesebb forrásokra támaszkodva lehetséges, szükséges. Messze vezetne, de utalni kell a műveltség korszerűsége előbb már jelzett összetettségét sértő olyan egyoldalúságokra, amelyek a műveltséget azonosnak jelentik ki a művészetben, a zenében, az irodalomban, a képzőművészetben való jártassággal. Sokszor még ez is tovább torzul, s a műveltség értelme egy silány, vagy jó esetben lexikon-jellegű "kviz-műveltséggé" torzul - ki hány verset ismer, milyen irodalomtörténeti, művészet-történeti, zenetörténeti felismerésre képes stb. -, noha ez a művészeti tájékozottság is eleve korlátozott, s többnyire saját nemzeti műveltségünkre, jó esetben az európai kultúrára korlátozódik, s csak teljesen elvétve tágul - sokszor az egzotikum jegyében - a világkultúra Európán kívüli területeire.

Művelt embernek ennek szellemében általában azokat tekintik, akik ismernek költeményeket, regényeket, filmeket, szindarabokat, zeneműveket stb. - s ugyanakkor halvány fogalmuk sincs a természettudományok, a technikai haladás elemi képződményeiről sem. Művelt ember az, aki a hagyományos "lateiner műveltség" birtokában van - s ezzel korántsem szeretném azt a látszatot kelteni, mintha a latin nyelvnek és irodalomnak az óriási, a világtörténelemben és kultúrában betöltött szerepét lebecsülném, éppen ellenkezőleg, nem győzőm ennek jelentőségét hangsúlyozni ezen szemlélet jegyében, s ebből teljesen kiesik korunk tudományos, technikai vívmányainak hasonlóképpen igen nagy jelentőségű ismerete, alkalmazása az életben. A műveltség-eszmény elfogadhatatlan egyoldalúságáról van szó ennek jegyében, amit természetesen nem lehet egy másik előjelű, technicista típusú egyoldalúsággal meghaladni, elhárítani. A műveltség korszerűségének integratív jellege adhat csak reális ellentétet az egyoldalúságokkal szemben, a műveltség, a kultúra korszerűsége jegyében. Ebbe a keretbe kell beilleszteni a kultúra totalitását, megértve, és az ebből adódó következtetéseket alkalmazva, a művészetet, a művészeti nevelés szerepét, jelentőségét egy korszerű műveltség-eszmény terjesztésében, aminek elsőrendű, semmivel sem pótolható forrását az iskola jelenti. Semmivel nem pótolható az iskola, a közoktatás szerepe.

A művészetre nevelésben, a művészet megszerettetésében, a benne lévő értékekhez való affinitás fejlesztésében, felkeltésében - s nem csupán a műveltség terjesztése jegyében, holt kincsként törekedve műalkotások megismertetésére - mindennek előtt emberformáló, személyiséget alakító funkcióját állítva előtérbe. Ha az iskola elmulasztotta a művészet iránti érdeklődés és tisztelet felkeltését, akkor ezt igen nehéz pótolni az iskola utáni időszakban, a felnőttnevelés egyébként fontos, hatékony eszközeivel is. A kezdő sebességet az iskola adja meg a művészethez vezető úton, s ez az út az emberi élet teljességének, gazdagságának olyan rendszerét jelenti, amelyet minden korszerű nevelési rendszer, s mindenekelőtt a szocialista nevelés rendszere egyértelműen magáénak vall. Az iskola falai között a művészethez való viszony minden mozzanata egy egész életre szóló élményt jelent. Élményt, a művészet megszeretésében, erről tanúskodnak az olvasási szokásokról kidolgozott elemzések, amelyek megmutatták, hogy az oktatásnak perdöntő, életre szóló hatása van a könyv szeretetének kialakításában. De meghatározó élménnyé válhat a művészet háttérbeszorítása vagy lebecsülése is, ennek szemléleti hatásai kitörölhetetlenek, a személyiség deformálódását éppen ezek az impulzusok hozzák sokszor magukkal. Amikor a mai feltételek között terítékre kerülnek az oktatási rendszer fejlesztésének nagy kérdései, a közoktatás lehetőségei és korlátai, a feszültségek, az ellentmondások a művészeti nevelés terén, a tantervek szűkítésének, racionálisabb beosztásának nagy kérdései, az ötnapos munkahétre való áttérés nehézségei buktatói, soha, egy pillanatra sem szabad megfeledkezni a közoktatás nagy lehetőségéről, és felelősségéről, kötelezettségéről, a személyiség formálásában, a szocialista tudatformálásban játszott szerepéről, amely messze túllép a szűkebben vett hatások körén, s egyáltalán a közoktatás által képviselt, megvalósítani szándékozott nevelési célok szintjén követeli meg a művészethez való viszony kérdéseinek a tisztázását.

Az eddigiek alapján valószínűleg indokolt levonni a következtetést: témánk, a közoktatás és a művészeti nevelés viszonyának a vizsgálata nem egyszerűen, nem csupán a művészetet kedvelő, féltő "kulturnyikok" lelkéből fakadt gondok felvázolását jelenti. Nemcsak a művészet féltése hozta magával a társadalomban a közoktatás korszerűsítésének kapcsán elkezdett mozgások előszeleinek értése vagy félreértése kapcsán a művészeti nevelés helyének, szerepének megerősítését célzó törekvéseket. A zenei nevelés célja, a Kodály által megfogalmazott nagyszerű cél: "legyen a zene mindenkié" - nemcsak a zenészek számára jelentenek kulturmissziót, s korántsem szabad "közönségsszervezői" szemmel nézni a dolgot, s a zenei nevelést csupán egy szűk közeg magánügyének tekinteni. Az emberi kultúra történetére visszapillantva a tanulságok félreérthetetlenek. Platon a zenei nevelést korántsem zeneelméleti szempontból értékelte, hanem - egy alapjában hibás filozófiai, művészeti-esztétikai koncepció keretei között - ugyanis a zenében rejlő nevelési hatások pedagógiai szerepét állította előtérbe, a zene által lehetővé tett szépre neveléssel, a jóhoz eljuttatva az embert. Bármilyen kritikával is illetjük Platon filozófiáját, a tanulság félreérthetetlen, már Platon látta, hogy a művészeti nevelés mennyire nem csupán a művészet kérdése, hanem mennyire alapvető társadalmi, morális kérdés.

A művészeti nevelés órarendszerű helyének megítélése vált ki - indokolt módon - igen nagy érdeklődést, aggódó várakozást és ennek megfelelő igényeket. Mit lehet tenni az órarendszerű, tanóraszerű elhelyezés érdekében? Mi a jelenlegi helyzet, s mik a várható perspektívák? Ha ezeket a kérdéseket fel tesszük, azonnal kitűnik, hogy mennyire képtelenség egysikúán nézni a dolgokat, mintha e problémákat kizárólag az lenne képes jelezni, hogy milyen művészeti tárgyra mennyi idő jut, órarendszerűen? Egysikú lenne az iskolatípusok azonosként való értelmezése is, hiszen igen nagyok az eltérések a különféle iskolatípusok, oktatási-nevelési rendszerek, formák között. A probléma pedig ugyanakkor korántsem szűkíthető le az órarendszerű órák számára, hanem ezt a vitathatatlanul elsődrendű je-

lentőségű mutatót a további lehetőségekkel való szerves egységben, rendszerbe foglaltan kell tárgyalni, úgy értelmezni a művészeti nevelés lehetőségeit, hogy ebben a művészethez való iskolai hozzájárítás valamennyi alapvető csatornáját figyelembe vegyük. Természetesen itt is utalni kell arra a már másutt is jelzett problémára, hogy a művészet értékelése az iskolarendszerű oktatásban, helye az iskolában mennyire messzesugárzó hatású, s rányomja bélyegét - presztizs-okok miatt is - egyáltalán a művészethez való viszony egészére is. Ezért az órarendszerű elhelyezése a művészettel kapcsolatos tárgyaknak az az alapzat, amire minden más tényező ráépülhet. Akkor is, ha direkt módon jelennek meg e tárgyak, s akkor is, ha indirekt módon. /Az órarendben nem mindig egyszerű kimutatni e feladatot, indirekt útja miatt./

Az órarendszerű elhelyezés fétiszizálása nélkül is érteni kell ennek súlyát, jelentőségét, s erről nem szabad megfeledkezni a leglátványosabb érvek súlya alatt sem. Gyakran hangzik el a vitákban az az érv, hogy a kötelező órákkal szemben a fakultatív kapcsolódások a művészethez mennyire vonzóbbak lehetnek, s ennek jegyében felesleges harcolni az óraszámokért. Így pl. sokkal vonzóbb lehet az az énekkultúra, zenekultúra, amihez a diák önkéntesen jut hozzá, mint amit kötelező tárgyként kénytelen elsajátítani. Elismerve a kötelező tárgyakban mindig is rejlő gátak létét - minden tárgy tanításának le kell küzdenie ezeket a tehetetlenségi nyomatékokat, s meg kell szereztetni a tárgyat a diákkal -, s azt is elismerve, hogy az önként választott tárgyak vonzóereje sokkal nagyobb lehet, mint amit "kivülről vezérelten", kötelezőként kénytelen elvégezni a diák. Az alapképlet mégiscsak változatlan: az iskola szelleme, légköre kifejeződik a kötelező tárgyak rendszerében, s minden más járulékos ehhez képest. Akkor is másodlagos, járulékos minden további feladat, ha leterezik a "főeszküt" ennek jelentőségéről. Elsősorban az órarendszerű kötelezettségek teljesítését igyekszik érthető módon biztosítani az iskola, s minden más csak ezután jöhet. A kórusban való részvétel - bár ez is kötelező lehet, - ami elveszi ennek az "önkéntes varázsát" is - bizonyára nagyobb élvezet,

mint osztályzásra, jegyre énekelni, szolmizálni, elemezni, s drukkolni, hogy ez ne rontsa le a bizonyítványt. Ezzel együtt, az együtténeklés örömeinek tagadhatatlan nevelési hatása mellett, - s ez nemcsak esztétikai hatás, hanem morális, politikai hatás is, a közösségi kapcsolatok erősítését szolgálja -, mégiscsak az órarendbe beépített órák súlya a nagyobb, s ennek közvetlen - közvetett nevelési hatásait említettük.

Nem fogadható el mindennek alapján az a vélemény, hogy "nem is baj, ha a művészeti nevelésre szánt órák kimaradnak a "korszerűsített" tantervekből a közoktatásban, mert a kötelező órák taszító hatását ellensúlyozni képes a szabadon választott, fakultatív jellegű művészethez való viszony". Ha ezt az érvet továbbépítjük, meglepő következményekre vezethet. Nevezetesen arra, hogy minden tárgyat fakultatívvá kellene tenni, hiszen éppen a kötelező jellegből fakadó taszító hatás ellenállását kellene csökkenteni. Nyilvánvaló, hogy ez az út hibás lenne, s nem szabad feladni a közoktatásban az órarendszerű oktatás lehetőségeit sem, noha ezeket össze kell kapcsolni más, másfajta lehetőségekkel is. Nevezetesen az ének és zene oktatása mellett nagyon hasznos a kórusmozgalomban való részvétel, de nem az alapképzés helyett, hanem éppen arra építve, a benne rejlő nevelési lehetőségeket továbbfejlesztve.

A rejtettebb, indirektebb megoldások keresése - s az ehhez alkalmas ideológia megteremtése - valóságos társadalmi problémák létét tükrözi, kifejezésre juttatja az óraszámok emelkedésének feszültségeit, valamint az óraszámok pusztán kvantitatív minősítésének problémáit, amelyek annál élesebben bukkannak napvilágra, minél inkább elmarad az órák kvalitatív elemzésének igénye, s pusztán óraszám kérdéssévé válik, s nem az órák mind hatékonyabb felhasználásának vizsgálatává, hogy mi történik az iskolában? Amikor az óraszámok, s hozzá kapcsolódva a túlterhelés veszélyeinek ecsetelése eltakarja a hatékonyabb oktató-nevelőmunka szükségességének felismerését, s e felismerés érvényesítését, akkor az óraszám-vita képes eltakarni a valóságos problémákat, az iskola személyiségformáló

funkcióinak a hatékonyabb teljesítését. Nem véletlen, hogy az ötnapos munkahét bevezetésekor a feladatokat áttekintve, azonnal óraszám-problémák bukkantak fel, s nem utolsósorban a művészeti tárgyak terén.

Az óraszámok csökkentése vagy növelése nem old meg önmagában semmit sem az alapkérdés tekintetében. Az oktató-nevelőmunka korszerűségének említett hangoztatása már többet mutat meg a tényleges tartalmi korszerűség igényeiből, a valóságos megoldásokhoz vezető utakból, de az ezekhez fonódó tévutakból is. Egyszerűbb csak az effektív óraszámokat látni - az óraszámcsökkentés eszközeihez folyamodni, ha a tanulmányi idő terjedelme, egy nappal megrövidülve, valóban kisebbé válik a korábbiakhoz képest. De nem ezek az egyszerűnek tűnő megoldások adnak igazán kivezető utat. Ezt igazolják azok a jó irányban tett erőfeszítések is, amelyek a kezdeti lépések, s a nagy felindulások után történtek. Ezek a tanórák és a fakultáció kombinálásával törekednek megoldásra. Még további feladat, s ez már valóban a tartalmi munka korszerűségét jelenti, hogy mennyire lehet előrelépni egy integrált oktatásba a művészeti nevelés beépítése terén. Ebben az esetben már nem egyszerűen az óraszámok kérdése, hogy mi történik a zenei nevelés, a vizuális nevelés terén. Nemcsak óraszám kérdése, hogy a magyar és a világirodalom nagy értékeihez hogyan jutnak hozzá a tanulók. Ez a hozzájárulás ugyanis nem csupán az irodalom-órákon lehetséges, hanem más tárgyakhoz kapcsolódva is. Nem valószínű, hogy újdonság, de mégis hangsúlyozni kell az ilyen integrációban rejlő lehetőségeket pl. a művészettörténetnek, zenetörténetnek a történelem-oktatáshoz való szorosabb kapcsolódása révén is.

Messzire vezetne ennek elméleti-metodológiai tárgyalása, még kutatása is. Csupán a jól ismert szimptomákra utalok: a tárgyak párhuzamosan futnak, s még a végtelenben sem, nem-hogy a tanuló tudatában találkoznának. A művészettörténet, zenetörténet, irodalom kapcsolódása a politikai történelemhez, a gazdaságtörténethez, kultúrtörténetként, egységbeépült

módon, sokszor okoz nagy meglepetést, noha egy integrált megközelítés eleve segítené ennek a felismerésnek az érvényesülését, s a művészeti értékek valóságos szituációba ágyazása révén való megértését. Valamennyi tantárgyban megjelenhetnek - indirekt módon - a művészeti nevelés nagy kérdései.

Mindeddig a művészeti nevelésről a közoktatásban esett szó. Differenciálatlanul, s általában az iskola, és általában a művészet jelentkeztek az eddigi megközelítésekben. Már ebből is látható, hogy tovább kell lépni, a differenciálás eszközeivel két vágányon haladva is. Részint a művészetet kell felbontani, feltárva az egyes művészeti ágak rendkívül eltérő lehetőségét és helyzetét a közoktatásban. Más a zenei, a vizuális és más a nyelvi-irodalmi nevelés helye, funkciója, presztízse. Részint ugyanakkor a közoktatás, mint gyűjtőfogalom is pontosítást igényel, hiszen a különféle oktatási szervezetekben nagyon is eltérő a művészeti nevelés helyzete, akár órarendszerű lehetősége is.

Ha a közoktatás kifejezését bontjuk, akkor nagyfokú sokszínűséget tapasztalhatunk. Mindenki tudja, hogy a legmegoldottabbnak a művészeti nevelés még az iskola előtti korszakban, az óvodában értékelhető. Az óvodai nevelés képes a kreatív képességek felszínrehozására, az aktivizálásra, a zenei nevelés, a vizuális nevelés, az irodalmi nevelés jó talaját teremtvé meg.

Az óvoda utáni korszak, az általános iskola is még viszonylag kedvező kereteket nyújt, bár már korántsem az előzőekben jelzett szintnek, igényeknek megfelelően, s a továbbépítés sem történik meg zökkenők nélkül. Az általános iskolában még viszonylag helyén van a zenei, a vizuális, az irodalmi nevelés, már ami a tantervi kereteket illeti. Más kérdés, hogy ezek tartalmas kitöltése, az integrált oktató-nevelő munka, és az ehhez szükséges igen magas felkészültségi fok mennyire alapozza meg e keretek hatékony kiaknázását.

A probléma a közoktatás következő szakaszán, a középfokú képzésben válik nyilvánvalóvá, ahol a tartalmi, metodológiai, a kvalitatív szinten jelentkező problémák a legelemibb kvalitatív jellegű problémákba fonódva - vagy azok által eltakarva - jelennek meg, de ott is nagy a szóródás.

A középfokú képzésben a legmegnyugtatóbb - bár korántsem kielégítő a helyzet - a gimnáziumokban, amelyekben a diákoknak még egyötöde sem tanul. Bár csökkent mértékben, de az irodalomtanítás - az ismert vitákkal, amelyek a szemlélet körül robbantak ki -, a művészettörténet és rajztanítás is, valamint az ének-zene-tanítás is jelen van, s valamelyest alapokat nyújt a művészethez való pozitív viszony megalapozásához.

Jóval súlyosabb a helyzet a gimnáziumoknál magasabb arányú szakközépiskolákban tanuló diákok képzésében, s a legsúlyosabb, pillanatnyilag teljesen reménytelen a helyzet a szakmunkásképző intézetekben.

Ez utóbbi réteget kell mindenekelőtt kiemelni, minthogy a közoktatásban, a középfokú képzésben éppen a szakmunkásképzés jellege, funkciója követeli meg a megkülönböztetett figyelmet, hiszen a középfokú képzésnek ez mennyiségileg is a legnagyobb rétege, a diákok több mint felét foglalja magába, minőségileg pedig ez az a képzési szektor, amely a munkásosztály utánpótlásának biztosítását közvetlenül szolgálja.

Nem véletlen, hogy a közoktatás és művészet összefüggéseinek megvitatása során a Budapesti PB Oktatási Igazgatóságának Esztétikai Tanszéke 1982 májusában éppen erre a kérdésre helyezte a legnagyobb hangsúlyt, keresve, figyelmeztetve a generális megoldásra, de a kis lépések útján való előrehaladás jelentőségére is. A vita irányításában résztvevők, jómagam is a probléma legjobb ismerőivel lehettünk együtt, mint Tóth Dezső akadémikus, miniszterhelyettessel, Szabolcsi Miklós akadémikussal, az OPI főigazgatójával, Ujfalussy József akadémikussal, Hermann István akadémikussal és Pataki Ferencsel, az MTA Pszichológiai Intézetének igazgatójával. A vita előtérbe

állította azokat a lehetőségeket, tapasztalatokat, amelyek a szakmunkásképzés keretei között jelentkeznek. Az órarendben ismeretlen a művészeti nevelés, még nyoma sincs a zenei nevelésnek, a vizuális kultúrára való nevelésnek, sőt az irodalmi nevelés sem kapta meg a megfelelő és szükséges helyét. Ezek a hiányok nem csupán a művészeti-esztétikai kultúrát veszélyeztetik, hanem ezen keresztül gátolják a nemzet-tudat, az identitás-tudat kifejlesztését is, hiszen a történelem-oktatással együtt - ami ugyancsak igen vérszegényen van jelen e képzési formában -, éppen a művészeti nevelés lenne képes ezen hatásokra. Alapvető politikai fontosságú kérdés, hogy miként lehet a jövő munkásainak középfokú képzést adó iskoláiban biztosítani azt a művészeti nevelést, amely az esztétikai értékek felismerésére támaszkodva, az esztétikai szükségletek kielégítésére építve, alkalmas a munkás kultúráltságának a fejlesztésére, az ember személyiségének gazdag, harmónikus megalapozására.

Már csak ezért is figyelemreméltóak azok a kísérletek, amelyek a szakmunkásképzés segítését célozzák, s amelyek a művészek, nem utolsósorban a művészegyüttesek hozzájárulásával igyekeznek pótolni azt, ami az iskolából hiányzik. Nagy figyelmet érdemel a baranyai kísérlet, amelyről Pécsi Géza adott képet, s amelynek ma már tömeges eredményeit országos elterjesztés igényével is lehet ajánlani, tekintetbe véve a művészeti törekvések és a többi, oktatott tárgy közötti kapcsolatokat, mint a komplex nevelési törekvések egybehangolt eszközeit /koncertlátogatás, ennek előkészítése, elemzése, de elképzelhető ez a színházra, képzőművészeti alkotásra építve stb. is/. Ugyancsak ebben az irányban kell értékelni a Vassas, az Erkel Művészegyüttes hozzájárulását is /Galambos Tibor felszólalása/, valamint olyan törekvéseket is /Novák Ferenc/, amelyek a művészetet életközelségbe igyekeznek vinni a szakmunkásképzéshez.

Természetesen nem meríti ki a nagyon összetett témát a szakmunkásképzésben a művészeti nevelés helyének, szerepének

az a fajta jelzése, amely a kérdés politikai jelentőségének megfelelően kerülhetett a figyelem középpontjába. Szélesebben: a közoktatás, s ezen belül a középfokú képzés jelenti azt a terepet, amelynek sűrűsödési pontjaként ábrázolhattuk a szakmunkásképzésben e probléma jelentkezését. De az egészet kell ehhez érteni, alapulvenni, a közoktatásban a művészeti nevelést /s az általa is hordozott esztétikai nevelést/, hogy mindennek alapján értsük a közoktatás képzési-nevelési funkcióinak nem leszűkített, hanem totalitásában megragadható valógásos tartalmát.

Ezért jutunk vissza ahhoz a korábban már megfogalmazott megközelítéshez, amelyben jeleztük: a művészeti nevelés a közoktatás keretei között korántsem a művészek, a művészvilág, mégcsak nem is a közművelődés privát érdeklődését, vagy akár-csak lelkesedését is jelenti. Nem, ezen a parciális érdeken messze túlemelkedik a társadalom, a társadalomnak a közoktatáshoz fűződő alapvető érdeke /politikai, gazdasági, s nemcsak kulturális-ideológiai érdekről van szó/, azaz a közoktatás társadalmi funkciója teljesítésének feltételei között kell számbavenni a művészeti nevelés helyzetét, szerepét a mai magyar oktatásban. A magyar közoktatás kereteinek ez a megközelítése akkor lehetne még élesebb konturokkal megrajzolható, ha beleillesztenénk azokba az összehasonlítást jelentő keretekbe, amelyeket a szocialista országok közoktatási rendszere jelent, valamint a fejlett iparral rendelkező államok még szélesebb területeire. Ebbe a keretbe beleillesztve válhat igazán nyilvánvalóvá a magyar művészet világszerte elismert eredményeinek a közoktatásban történő értékesítése, annak problémája. A lehetőség, valamint a kötelezettség: a művészeti nevelés emberformáló, tudatformáló, személyiségalkító funkciójának érvényesítése.